

ANA CRISTINA ROSADO BRANCO DE SOUSA

**ASSOCIAÇÃO ENTRE A REMOÇÃO DA NOTA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA CLASSIFICAÇÃO FINAL DO
SECUNDÁRIO E A SATISFAÇÃO DAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, A
QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS UTILIZADAS PELOS
PROFESSORES**

Presidente do Júri: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

Arguente: Prof. Doutora Susana Veloso

Vogal: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

Orientadora: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

ANA CRISTINA ROSADO BRANCO DE SOUSA

**ASSOCIAÇÃO ENTRE A REMOÇÃO DA NOTA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA CLASSIFICAÇÃO FINAL DO
SECUNDÁRIO E A SATISFAÇÃO DAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, A
QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO E AS ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS UTILIZADAS PELOS
PROFESSORES**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, no dia 11 de janeiro de 2017,
perante o júri, nomeado, com a seguinte
composição:

Presidente do Júri: Prof. Doutor António Labisa
Palmeira

Arguente: Prof. Doutora Susana Veloso

Vogal: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

Orientadora: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga
Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Departamento de Educação Física e Desporto

Lisboa
2016

Ser professor hoje é desafio, é vocação e também é risco. O professor é cada vez mais um profissional multidisciplinar: é docente, educador, pedagogo, psicólogo, sociólogo, animador sociocultural, técnico de serviço social, enfim, um verdadeiro “poliglota” na educação (Amaral. D., 2000, p.17).

Agradecimentos

Finalizado este processo, é altura de homenagear e agradecer a todos os que comigo partilharam esta aventura:

A todos os professores e diretores das escolas que participaram neste estudo, o meu muito obrigado. A realização deste trabalho apenas foi possível com a colaboração e disponibilidade de todos eles.

À Professora Eliana Carraça, pela orientação dada, pelo apoio disponibilizado e pela forma dedicada e rigorosa como orientou o trabalho, os meus melhores agradecimentos.

À minha família, por estarem sempre presentes, pelo exemplo e orgulho que sempre foram para mim e por terem construído tudo aquilo que tenho e que sou hoje, o meu inesgotável obrigado, porque são vocês que me dão a alegria e a força para continuar a fazer o meu melhor.

Resumo

Objetivo: Analisar se o facto da classificação de Educação Física (EF) ter deixado de contar para a média final do Ensino Secundário estava associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas, à qualidade da motivação e à adoção de estratégias motivacionais menos eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Método: Um total de 46 professores de EF (46 ± 10 anos), que lecionavam no ensino secundário, foi dividido em dois grupos: professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF ainda contava para a média, e professores que lecionaram no ano em que a mesma já não contava. A recolha de dados foi realizada através de questionários validados internacionalmente.

Resultados: Os resultados evidenciaram que os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF deixou de contar para a média, reportaram menor motivação externa ($p < 0.05$) e, tendencialmente, valores mais elevados de satisfação da necessidade de competência, motivações autónomas, e menor motivação introjetada ($p\text{-values} \approx 0.100$). Verificou-se ainda, que estes professores utilizaram menos estratégias controladoras (i.e, controlo pessoal excessivo; $p < 0.05$) comparativamente com o outro grupo.

Conclusão: Apesar de terem sido observadas melhorias na motivação e intervenção dos professores de EF, as repercussões do Decreto-Lei nº 139/2012 ainda não são totalmente conhecidas. É importante continuar a investigação desta questão, através de estudos longitudinais e amostras mais representativas da classe docente.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; MOTIVAÇÃO; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

Abstract

Objective: To analyze whether the fact that the classification of physical education (PE) has ceased to count for the final average of Secondary Education, was associated with the satisfaction of basic psychological needs, the quality of motivation and the adoption of less effective motivational strategies for learning students by PE teachers.

Method: A total of 46 teachers of physical education (46 ± 10 years-old), who taught in secondary education schools, were divided into two groups: teachers who have taught a school year, in which the PE classification still counted for the final average; and teachers who have taught a school year in which the PE classification no longer counted. Data collection was conducted through questionnaires validated internationally.

Results: The results have shown that teachers who taught in the year in which the classification of PE no longer counted for the final average, reported less external motivation ($p < 0.05$) and a tendency toward higher levels of competence need satisfaction, autonomous motivation, and less introjected motivation ($p\text{-values} \approx 0.100$). It was also observed that these teachers used less controlling strategies (i.e., excessive personal control; $p < 0.05$) in comparison to the teachers in which the physical education classification was still considered for the final average.

Conclusion: Despite some improvements in motivation and intervention strategies of PE teachers, the effects of the Decree-Law No. 139/2012 are not yet fully known. It is important to continue research on this issue, through longitudinal studies and more representative samples of the teaching staff.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; MOTIVATION; BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS.

Abreviaturas

EF: Educação física

AF: Atividade física

TAD: Teoria da autodeterminação

AD: Autodeterminação

ME: Ministério da Educação

NPB: Necessidades Psicológicas Básicas

Índice Geral

Agradecimentos	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Abreviaturas.....	7
Introdução	9
Evolução da disciplina de Educação Física	11
A Motivação	14
A Teoria da Autodeterminação.....	16
A Teoria da Autodeterminação e a Educação Física	20
A Motivação e Estratégias de Intervenção dos Professores de EF	22
Objetivos.....	27
Hipóteses	28
Método.....	29
Desenho de Estudo.....	29
Amostra/Participantes	29
Instrumentos.....	29
Procedimentos.....	32
Operacionais.....	32
Estatísticos.....	32
Apresentação e Discussão de Resultados	33
Limitações do Estudo e Recomendações	41
Reflexão Final	43
Referências Bibliográficas.....	44
ANEXOS	53

Introdução

A demonstração de qualidade no desempenho profissional é fundamental para a credibilização e dignificação de qualquer profissão. Atualmente, e provavelmente nos próximos tempos, a Educação Física tem pela frente muitos desafios.

A valorização e o desenvolvimento da área profissional de Educação Física dependem da qualidade do desempenho profissional de todos os docentes e da adoção do princípio da qualidade e excelência.

Atualmente disciplinas como a Educação Física, Música e Artes têm sido desvalorizadas por encarregados de educação, políticos, diretores de escolas e professores, retirando-lhes tempo de ensino em prol de outras disciplinas mais teóricas.

Isto tem-se verificado apesar de vários estudos que comprovam que a disciplina de educação física não afeta a prestação escolar dos alunos (e.g. Dollman, Boshoff & Dodd, 2006; Sallis, McKenzie, Kolod, Lewis, Marsha & Rosengard, 1999; Shephard, 1997; Wilkins, Graham, Parker, Westfall, Fraser & Tembo, 2003; citado por Carreiro da Costa, 2010), pelo contrário, melhora a sua saúde e proporciona-lhes um estilo de vida ativo e saudável suscetível de manter ao longo da vida (Carreiro da Costa, 2010).

A escola é um meio onde crianças e adolescentes podem realizar atividade física (AF) com supervisão profissional de forma gratuita, nomeadamente nas aulas de Educação Física (EF). Deste modo, Fairclough et al. (2008) considera a escola e, sobretudo a Educação Física, uma das disciplinas que compõem o currículo escolar dos alunos que desempenha um papel fundamental na promoção de formas saudáveis de atividade física, pois as crianças passam até um máximo de 45% do seu dia na escola.

Em Portugal, a Educação Física não tem uma situação pacífica e consolidada no currículo nacional, o que se pode verificar através das alterações constantes desde o novo milénio. Desde o ano 2000, existiram seis Decretos-Lei, sendo o último o mais importante para o estudo em questão. De acordo com o Decreto-lei 139/2012, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos na área de Desporto, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário, mas não entra no apuramento da média final. Deste modo, se um aluno não quiser prosseguir estudos na área de Desporto no Ensino Superior, a nota de Educação Física deixa automaticamente de contar para a média de classificação final.

Desta forma, é primordial analisar as repercussões que este Decreto-Lei 139/2012 poderá ter no futuro, e perceber se esta alteração está ou não associada à diminuição ou aumento da motivação/autodeterminação dos docentes de educação física.

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente interesse na investigação e na compreensão dos processos motivacionais, associados aos comportamentos e ao bem-estar escolar (Ntoumanis & Standage, 2009), tornando-se crucial compreender os processos motivacionais que envolvem tanto os alunos como os docentes (Ntoumanis & Standage, 2009). É fundamental que professores, administradores escolares e órgãos governamentais compreendam a importância da motivação e autodeterminação dos professores, de modo a promover com eficácia a atividade física no seio dos alunos e por consequência no âmbito escolar (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Neste sentido, surge a teoria da autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000b), na qual se irá basear este estudo.

Neste trabalho pretende-se, assim, partir das linhas orientadoras da teoria da autodeterminação de modo a perceber melhor a motivação dos docentes e as características que a influenciam.

Primeiramente, apresentar-se-á a análise de literatura, na qual serão abordados os principais pressupostos e conceitos da teoria da autodeterminação, bem como alguns estudos relativos ao contexto escolar.

Numa segunda parte, será apresentado o estudo empírico, onde serão definidos os objetivos deste estudo e a metodologia que irá ser desenvolvida. Os resultados encontrados serão apresentados e discutidos de forma simultânea.

Por fim, elaborar-se-á uma reflexão acerca do estudo, com uma síntese dos resultados, limitações e sugestões de investigação futura, dando continuidade ao presente trabalho.

Evolução da disciplina de Educação Física

As condições do exercício da profissão de Professor de Educação Física, nas escolas, nunca foram muito fáceis, não só devido a fatores como o controlo estatal, a falta de instalações e equipamentos, os horários extremamente complexos, mas também pela diferenciação dos vencimentos e nas relações entre outras disciplinas e os docentes (Coelho, 1990).

Verificou-se durante muitos anos, que a situação de inferioridade dos docentes de Educação Física, relativamente aos seus pares de outras áreas, manteve-se, sem que os governantes fizessem justiça a uma classe que já há muito tinha dado provas da sua competência (Rosário, 1996).

Com a revolução do 25 de Abril de 1974, os docentes de Educação Física tiveram a oportunidade de alcançar o "grau de cidadania" a que tinham direito e consequentemente de afirmar a importância da sua área. O momento mais importante deu-se com a criação dos ISEF's e a integração destes na Universidade (Decreto-lei 675/75, de 3 de Dezembro).

Assim foram alcançados dois grandes objetivos que se tornaram vitais para a evolução da disciplina, isto é, a valorização da formação dos docentes e das suas carreiras profissionais.

Neste sentido, quando foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), começou a dar-se atenção às questões da Educação Física, tendo-se estabelecido como objetivo para o ensino básico, proporcionar o desenvolvimento físico e motor, como parte integrante da formação geral do aluno e como um meio de potenciar outros domínios do conhecimento.

Também ficou consignado que a Educação Física fazia parte do currículo dos alunos, do 1º ao 12º ano de escolaridade. Os programas foram alterados e aprovados (Julho de 1991), e após um período experimental, foram sucessivamente implementados (1991-1992).

Atualmente a Educação Física encontra-se numa posição defensiva, marginalizada e subvalorizada pelas autoridades e pela opinião pública, existindo um grande sentimento de descrença e desmotivação por parte dos seus docentes (Bento, 1999c).

Os profissionais de Educação Física têm lecionado uma disciplina que não é reconhecida no seu todo pela sociedade (Garcia & Queirós, 1999).

Estudos efetuados apontam para a existência de um mal-estar por parte dos profissionais de Educação Física, que se deve principalmente à indisciplina dos alunos e ao

desinteresse pelas atividades (Andrews, 1993; Correia, 1996; Crum, 1993); à escassez de oportunidades de promoção do professor; ao baixo salário; ao excessivo número de alunos por turma; à falta de instalações e equipamentos; ao excesso de tarefas; aos problemas de relação e comunicação com a comunidade escolar; às questões relacionadas com a avaliação dos alunos; à falta de estatuto profissional e à falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Para além disto, falta referir que, cada vez mais, nas nossas escolas, os docentes estão sobrecarregados de tarefas administrativas e burocráticas.

Alguns sectores da sociedade e algumas escolas reconhecem pouco o valor dos docentes de educação física quando comparativamente com os profissionais das outras disciplinas, as apelidadas de disciplinas «nobres».

As grandes transformações teóricas e práticas que a disciplina de Educação Física tem tido ao longo dos anos, têm causado desequilíbrios não só na disciplina, mas também no exercício da própria profissão, o que tem provocado uma crise na identidade da disciplina (Pina, 2002).

Neste sentido, pode-se considerar que a Educação Física é uma disciplina que nunca teve uma situação bem clara e definida, pois é caracterizada por oscilações, ruturas e descontinuidades no seu desenvolvimento (Calca, 1993), o que se pode confirmar se analisarmos a evolução da disciplina, nos últimos anos, ao nível dos acontecimentos e decretos-lei implementados:

- Decreto-Lei nº 286/89 - Aprovação dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Implementação da obrigatoriedade da disciplina de Educação Física do 1º ao 12º anos de escolaridade;
- Decreto-Lei nº 95/91 – A disciplina de Educação Física passa a ter um Programa próprio, o Programa Nacional de Educação Física. É estipulado que a carga horária da disciplina passa a três horas letivas semanais;
- Despacho Normativo nº 338/93 e Despacho 30/SEED/95 - Estabeleceram que os alunos teriam de frequentar a disciplina de Educação Física com regularidade e que as classificações obtidas pelos mesmos, no Ensino Secundário, não eram consideradas para aprovação e transição de ano.

- Revisão dos Programas Nacionais de Educação Física (2001);
- Decreto-Lei nº 6/2001 - A Educação Física é uma disciplina de carácter obrigatório, do 1º ao 9º ano de escolaridade. É estipulado que a carga horária semanal da disciplina passa a 135 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos por cada escola da forma mais conveniente.
- Decreto-Lei nº 7/2001 – A disciplina de Educação Física mantém o estatuto de disciplina de formação geral no Ensino Secundário, mas é estipulado o aumento da carga horária semanal para 180 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos por dois blocos letivos de 90 minutos;
- Decreto-Lei nº 74/2004 - Revoga o Despacho Normativo nº 338/93 e o Despacho 30/SEED/95, referidos anteriormente;
- Decreto-Lei nº 74/2004 – Estipula que a escola tem possibilidades de reduzir a carga horária semanal da Educação Física de dois blocos de 90 minutos no Ensino Secundário para um bloco de 90 minutos;
- Decreto-Lei nº 272/2007 – Revoga a possibilidade de redução da carga horária semanal da Educação Física;
- Decreto – Lei nº139/2012 - Reduz a carga horária da EF no 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º anos, em que passou a fazer parte de uma área de Expressões e Tecnologias) e no secundário (do 9.º ao 12.º, em que passou de 180 minutos semanais para 150). À exceção dos alunos que pretendem prosseguir estudos na área da Educação Física e Desporto, a classificação da mesma, não entra no cálculo da média final do Ensino Secundário.

Tendo em vista este último decreto-lei, importa perceber as repercussões que esta alteração relacionada com a classificação de Educação Física, poderá ter na perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas e na motivação dos professores, bem como nas estratégias motivacionais por eles utilizadas nas aulas de EF.

A Motivação

A motivação do comportamento do ser humano tem sido fonte e alvo de estudo ao longo dos tempos. Assim sendo, existem pelo menos trinta e duas teorias diferentes sobre a motivação (Roberts, 2001), tendo, nos últimos 30 anos, surgido várias teorias acerca da motivação intrínseca ou extrínseca do indivíduo (Wigfield & Eccles, 2002). Este tem sido considerado um dos *“tópicos a que os investigadores mais têm dedicado o seu tempo e energia”* (Biddle & Mutrie, 2001, p.27).

A motivação é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa, ou seja é um processo psicológico que se dirige para um alvo em particular e o impulsiona a uma ação (Balanco&Coelho, 1996; Garrido, 1990; Murray, 1986; Pfromm, 1987). Para Pintrick e Shunk (2002), a motivação é um processo e não um produto, o que significa que não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos.

Considera-se difícil definir o conceito de motivação, visto este não ser diretamente observável, mas poder ser apenas verificado através de determinantes comportamentais que o indivíduo demonstra, o que resulta num elevado grau de subjetividade (Perreault & Vallerand, 1998).

A motivação do aluno e do professor são aspetos relevantes para melhor compreendermos as situações de ensino-aprendizagem (Antunes & Monteiro, 2008). Assim o tipo de motivação prevalente do professor, está relacionada com as opções que este toma relativamente às estratégias, aos materiais e procedimentos de avaliação das aprendizagens e à orientação motivacional dos seus alunos (Atkinson, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004 citado por Antunes & Monteiro, 2008).

A motivação dos docentes é algo que se deve considerar, no âmbito educativo, pois sem professores empenhados e motivados, não há educação de qualidade (Marques, 2003).

Pedro e Peixoto (2006) consideram que a motivação docente tem uma grande importância no contexto educativo, visto parecer existir uma relação positiva entre a motivação, a satisfação profissional e a autoestima dos professores, com consequências no seu desempenho profissional. Para Esteves (1992, cit. por Pedro & Peixoto, 2006), é importante não desprezar as consequências da fraca motivação dos professores, não só pelo impacto direto sobre os mesmos e no processo de ensino-aprendizagem, bem como pelos efeitos que

poderá causar no ambiente de sala de aula e nos alunos, comprometendo assim a qualidade da aprendizagem.

Segundo Deci e Ryan (2000), uma pessoa pode estar motivada e agir para alcançar algo, porque valoriza essa atividade e manifesta interesse por ela, ou porque é reforçado externamente no sentido de a realizar, manifestando diferentes graus de empenho. Por outras palavras, a motivação para a ação pode ser de diferentes qualidades ou tipos.

A Teoria da Autodeterminação

A teoria da autodeterminação tem sido frequentemente utilizada para estudar as estratégias de motivação utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem. Esta teoria foi proposta por Deci e Ryan (2000) e pretende especificar as causas e os processos que influenciam a motivação dos indivíduos para a tarefa, sublinhando o papel central da autonomia (Deci & Ryan, 1985). Esta teoria foi considerada como uma das mais populares e contemporâneas abordagens teóricas, segundo Kingston, Harwood e Spray (2006), após terem realizado uma revisão da literatura sobre as teorias relacionadas com a motivação.

A mesma defende que os motivos ou razões que regulam os comportamentos e ações dos indivíduos representam um continuum de motivação, que considera a existência de vários níveis de regulação motivacional do comportamento que vão desde o mais extrínseco (ou menos autodeterminado) ao mais autodeterminado (Ryan & Deci, 2000^a; Williams et al., 2002). Dito de outra forma, a teoria da autodeterminação considera existirem diversas formas de motivação que dependem do nível de autodeterminação do indivíduo (Taylor & Ntoumanis, 2007).

A forma de regulação da motivação pode ser vista desde a ausência de motivação (amotivação), passando por vários tipos de regulação extrínseca, variando das mais controladas às mais autónomas, e culminando na motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000^a).

A amotivação consiste na falta de motivação e intencionalidade de agir, ou seja, o sujeito não realiza o comportamento/atividade e nem tem intenções de o fazer (Ryan & Deci, 2000b). Esta resulta da falta de valorização da atividade, por parte do indivíduo (Ryan, 2006), ou da falta de competência para o seu desempenho (Bandura, 1986; Deci, 1975).

Pelo contrário, a motivação surge quando uma pessoa acredita que o seu comportamento irá resultar numa experiência ou resultado desejável. Esta pode diferenciar-se em intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca consiste na realização de uma atividade/comportamento pelo prazer, interesse ou divertimento, sem necessidade de recompensas externas ou reforços, ao contrário da motivação extrínseca que pressupõe que a realização da atividade tenha como objetivo obter uma recompensa externa à própria atividade em si. Quando motivado extrinsecamente, o comportamento é realizado pelo seu valor instrumental e não apenas pela satisfação que lhe está inerente.

Na motivação extrínseca integrada, o comportamento é visto como fazendo parte da identidade do indivíduo, existindo um elevado grau de congruência com outros valores e

necessidades do mesmo. Na motivação extrínseca identificada, o comportamento surge pela importância pessoal de determinados aspetos, tais como a aprendizagem de novas habilidades, ou benefícios que o mesmo pode trazer ao indivíduo. Estas formas de motivação extrínseca apresentam um maior grau de internalização, estando mais próximas da motivação intrínseca. Por essa razão, são consideradas, juntamente com a intrínseca, como motivações autónomas (Ryan & Deci, 2000).

Por oposição, os sujeitos tendem a participar menos nas atividades quando regulam as suas ações através de formas menos autodeterminadas (Ryan & Deci, 2000a): surge assim, a motivação extrínseca introjetada como o resultado de evitar sentimentos negativos (culpa/ansiedade) ou de obter uma aprovação externa e, a motivação extrínseca externa, como forma de obter recompensas externas ou evitar punições. As investigações efetuadas por Deci et al. (1999), concluíram que realizar atividades/comportamentos por esta ordem de motivos extrínsecos, faz com que a experiência seja mais controlada (ou menos autodeterminada/autónoma).

Como tal, a motivação intrínseca é considerada o estilo de regulação mais complexo, aquele que é mais difícil de atingir, mas que quando atingido os indivíduos demonstram maior empenho, esforço, persistência e prazer nas atividades que realizam (Ryan & Deci, 2000b). Isto porque segundo os autores não é possível imaginar uma situação na vida quotidiana em que o sujeito conseguisse estar totalmente independente das influências externas. No entanto, de acordo com esta teoria, o foco central está no facto do indivíduo aceitar o valor e a utilidade dos “pedidos” externos e utilizá-los como fonte de informação e de suporte às suas iniciativas (Deci & Ryan, 2000a).

Assim, esta teoria defende que a motivação não pode ser considerada conceitualmente dicotómica (extrínseca e intrínseca), mas que existem diferentes tipos de motivação que se refletem num processo contínuo que regula o comportamento do sujeito, podendo o mesmo oscilar entre os vários níveis de autodeterminação (Ryan & Deci, 2000).

Segundo Ryan & Deci (2000), a autodisciplina e a força de vontade não devem ser confundidas com automotivação ou autodeterminação. A motivação não é só uma questão de força, de exercer controlo sobre os impulsos e o meio, mas também comporta elementos qualitativos relevantes.

Segundo a teoria da autodeterminação, perspetiva-se ser possível a modificação de comportamentos, quando os mesmos são regulados por formas mais autodeterminadas (Ryan & Deci, 2000b).

O contributo desta teoria também está em considerar a existência de três necessidades psicológicas básicas essenciais ao bem-estar humano: a autonomia, a competência e o relacionamento interpessoal positivo, que são consideradas como a base do comportamento autodeterminado e só a satisfação das mesmas poderá levar a um bom desenvolvimento dos fatores de crescimento pessoal e integração do comportamento do indivíduo, bem como ao incremento da saúde psicológica do mesmo. Contudo, quando estas necessidades são negligenciadas ou frustradas, podem trazer consequências negativas (Deci & Ryan, 2000a, 2000b, 2008).

A autonomia consiste na capacidade de regular as suas próprias ações, ou seja, na capacidade do indivíduo autogovernar-se, sendo o seu comportamento originado e regulado pelas mesmas. Já a competência diz respeito à capacidade de agir satisfatoriamente numa determinada situação, apresentando atitudes de domínio frente a uma tarefa desafiadora, isto é, refere-se à perceção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). O relacionamento interpessoal positivo é a necessidade de pertencer e ser respeitado num clima emocional positivo, desenvolvendo ligações e relações interpessoais, adquirindo o indivíduo o sentido de pertença junto de outros indivíduos e na sua comunidade (Ryan & Deci, 2002). Apesar das necessidades de autonomia e de competência serem centrais na facilitação da motivação intrínseca, também a necessidade de relacionamento tem a sua influência (Deci & Ryan, 2000a).

Assim, são estas três componentes fundamentais que determinam a regulação do comportamento do indivíduo, que assenta num continuum motivacional que pode oscilar entre as formas menos e mais autodeterminadas do comportamento (controladas vs autónomas). Efetivamente, vários autores observaram que a satisfação destas necessidades leva a um aumento dos níveis de motivação autónoma, permitindo a melhoria dos resultados ao nível comportamental, cognitivo e afetivo (Standage et al., 2005; Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009).

A mesma teoria oferece uma explicação teórica para a sustentação dos comportamentos a longo-prazo e princípios-guia para a prática, tendo demonstrado resultados positivos em estudos realizados, nomeadamente menores taxas de desistência, maior capacidade de manutenção do comportamento e promoção do sentimento de bem-estar (Teixeira, Silva, Mata, 2012).

Com base nestes pressupostos, foram identificados alguns fatores ambientais que devem existir e ser manipulados para que as necessidades psicológicas básicas sejam

satisfeitas/supridas e consequentemente para que haja a promoção de motivações de boa qualidade (Edmunds et al., 2009). Estes fatores são: o suporte à autonomia, a estrutura e o envolvimento interpessoal. Assim, devemos dispor de um conjunto de estratégias simples que passem pelo suporte à autonomia, pela promoção de uma estrutura e pela garantia de um clima de envolvimento interpessoal positivo para que se obtenham resultados positivos ao nível comportamental, cognitivo e afetivo, contribuindo para a motivação autónoma do indivíduo.

O suporte à autonomia está relacionado com a promoção da mesma, ou seja, a promoção da oportunidade de escolha, da responsabilidade e do sentimento de controlo do próprio comportamento, procurando assim, aumentar o significado pessoal do mesmo.

No que se refere à promoção da estrutura, é necessário que a mesma exista e seja adequada ao desenvolvimento das competências exigíveis dos indivíduos, sendo para isso necessário que sejam identificadas competências específicas e necessárias ao curso de ação, que se promova a definição de objetivos desafiantes adaptados a cada um e que se incentive a automonitorização como estratégia de autoconhecimento dos padrões comportamentais.

Por fim, o envolvimento e clima positivo, consistem na promoção de um clima que seja de interesse, empático e positivo.

A Teoria da Autodeterminação e a Educação Física

Após o desenvolvimento da teoria por Deci e Ryan, muitos autores recorrendo a métodos empíricos tradicionais, aplicaram a mesma às mais variadas áreas, incluindo ao contexto educativo nos seus diferentes domínios. Neste contexto particular a investigação estendeu-se quer a estudantes, quer a professores, quer ao ambiente escolar proporcionado. As investigações nesta área centraram-se, nomeadamente, na compreensão dos efeitos que o ambiente escolar poderá ter na autodeterminação.

A investigação desta teoria demorou algum tempo a ser aplicada à área da Educação Física e Desporto, mas recentemente têm surgido vários estudos nesta área com resultados promissores (Cox & Williams, 2008; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003a; Standage, et al., 2005; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002). Efetivamente, esta teoria tem sido utilizada como modelo teórico de sustentação de diversos estudos aplicados ao contexto da Educação Física, sugerindo que as pessoas quando motivadas intrinsecamente, demonstram maior persistência e empenho, bem como maior prazer nas atividades que realizam (Ntoumanis, 2001, Standage, Duda & Ntoumanis, 2003, 2005). Assim, esta teoria é uma das mais usadas para estudar a motivação em Educação Física, visto que as suas preposições são altamente relevantes para esta disciplina (Deci & Ryan, 2000), oferecendo informações importantes sobre o processo motivacional, tanto dos alunos, como dos próprios professores.

Adicionalmente, Standage et al. (2005) concluíram que a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas influenciava direta e positivamente a motivação autónoma dos alunos e previa indiretamente resultados positivos para a educação física (concentração dos estudantes e um afeto positivo nas aulas de Educação Física). Similarmente, Cox e Williams (2008), indicaram que quando os alunos percecionam que as suas necessidades psicológicas básicas são satisfeitas por parte dos professores, eles regulam o seu comportamento através de formas de motivação mais autónomas.

Em adição, vários estudos mostraram que a motivação dos alunos é bastante influenciada pelo clima escolar, pela missão da escola e pela satisfação e motivação dos professores no seu trabalho (Bosker et al., 2000; Griffith, 2004; Hallinger & Heck, 1998).

Segundo Murcia, Coll e Pérez (2009), os docentes têm uma influência sobre as atitudes dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, mais precisamente na Educação Física. Assim, pode-se considerar que a motivação e o sucesso dos alunos está

diretamente ligado à relação estabelecida entre os alunos e os professores, ou seja, um dos fatores de maior impacto sobre a autodeterminação dos alunos é o professor e o estilo de ensino utilizado por este (Taylor & Ntoumanis, 2007). Segundo Vallerand (1996, cit in Pelletier et al., 2002) existe uma relação direta entre a perceção da motivação e do nível de autodeterminação dos alunos e o comportamento e as atitudes dos professores. Assim o empenho e a motivação autónoma dos alunos para a realização das atividades, está relacionado com um maior envolvimento dos docentes na aula e vice-versa (Pelletier et al., 2002).

Nesta linha, Roth et al. (2007) também verificou que existia uma estreita ligação entre a motivação dos professores e a motivação dos seus alunos, visto a motivação dos docentes traduzir-se em diferentes comportamentos que são assimilados pelos alunos no ambiente de sala de aula.

Logo, os professores vão desempenhar um papel muito importante na motivação dos alunos e no subsequente comportamento nas aulas.

A Motivação e Estratégias de Intervenção dos Professores de EF

Os professores têm impacto sobre as atitudes dos alunos em todo o processo educativo, mais precisamente em Educação Física (Murcia, Coll e Pérez, 2009). Alguns aspetos tais como o interesse, a satisfação, o envolvimento do aluno nas tarefas e a motivação são variáveis que são influenciadas pela perceção do aluno do clima motivacional gerado pelo professor (Murcia et al., 2009). Um aluno motivado e autodeterminado facilita o trabalho dos professores no exercício da sua profissão, uma vez que promove maior concentração nas aulas (Standage et al., 2005) e um maior empenho nas atividades por parte de si e dos seus colegas (Ntoumanis, 2001).

Neste sentido, a motivação dos alunos e o seu sucesso educativo está diretamente relacionado com a relação que existe entre os alunos e os professores (Taylor & Ntoumanis, 2007), sendo possível afirmar que o fator de maior impacto sobre a autodeterminação dos alunos em Educação Física é o professor e o seu estilo de ensino (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Reeve, Bolt & Cai (1999) referem que os professores variam os estilos de ensino consoante os alunos que estão a ensinar; neste sentido os professores utilizam diferentes tipos de estratégias de intervenção, apesar de nem sempre optarem por aquelas que suportam a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (Newby, 1991). Assim, o estilo pessoal que cada docente utiliza na lecionação influencia as aulas de Educação Física e consequentemente a motivação dos alunos, ou seja quanto mais autónomo for o estilo do professor mais “facilidade” terão os alunos para adquirirem motivações mais autónomas (Reeve et al., 2004; Pelletier & Sharp, 2009).

Para além disto, as estratégias motivacionais utilizadas pelos docentes também podem alterar o envolvimento dos alunos na tarefa, uma vez que a motivação dos alunos, como foi dito anteriormente, pode variar consoante a estratégia utilizada pelo professor, alterando assim o envolvimento do aluno na tarefa e no processo de ensino-aprendizagem (McEown, et al., 2013).

Assim, tornou-se necessária a realização de estudos para perceber quais os fatores que influenciam o tipo de estratégias motivacionais que os professores utilizam. O estudo efetuado por Taylor, Ntoumanis & Standage (2008) focou-se nas condições do meio e em como as mesmas afetavam os professores na escolha das estratégias em aula. Este estudo teve uma amostra de 204 professores de Educação Física e consistia na explicação de como a perceção das pressões do trabalho, a orientação para a autonomia e a perceção da motivação

dos alunos influenciava a satisfação das necessidades básicas e a motivação dos professores. Chegou-se à conclusão que a percepção da pressão no trabalho, a orientação autónoma dos professores e a percepção dos professores acerca da motivação dos alunos influencia a satisfação das necessidades básicas e a motivação dos mesmos na utilização das estratégias motivacionais. Concluiu-se que as variáveis acima descritas influenciavam a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos docentes. Por sua vez, a satisfação das necessidades básicas e a orientação de causalidade para a autonomia, previa professores mais autodeterminados para ensinar e consequentemente que utilizavam melhores estratégias motivacionais.

Taylor et al. (2009) refere que ambientes que frustram as necessidades psicológicas básicas dos professores resultam frequentemente no uso de estratégias motivacionais, por parte dos mesmos, que acabam por dificultar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Sabe-se assim que os docentes de Educação Física satisfeitos com as suas necessidades psicológicas básicas têm uma maior autodeterminação e por consequência utilizam estratégias motivacionais mais promotoras de autonomia nas suas turmas (Taylor et al., 2008).

Em investigações realizadas por Ntoumanis e Standage (2009), os professores reportaram que uma grande ênfase nas avaliações dos alunos, nas suas próprias avaliações de desempenho, e as pressões proporcionadas pelo próprio meio escolar e pelas normas culturais associadas às aulas de Educação Física, influenciavam a escolha das suas estratégias motivacionais.

As pressões existentes na escola sobre os professores são, segundo Taylor et al. (2008), um motivo para que os mesmos adotem um estilo mais controlador e como consequência menos fornecedor de suporte à autonomia e restantes necessidades psicológicas básicas.

Segundo as investigações efetuadas por Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002), objetivou-se estudar uma série de modelos, considerando a teoria da autodeterminação, verificando o grau em que cada uma das possíveis determinantes do comportamento dos professores contribuía para influenciar a disposição dos mesmos para controlar os alunos ou suportar a sua autonomia. O estudo efetuado tinha uma amostra de 254 professores que lecionavam em escolas diferentes do 1º ao 12º ano. Os autores verificaram que existiam associações entre as percepções dos professores sobre as pressões no trabalho vindas de cima (i.e., cumprimento do currículo, relação com colegas, padrões de desempenho) e as vindas de

baixo (i.e., motivação dos alunos) e a motivação dos mesmos. Estes autores concluíram, também, que quanto menos autodeterminados se apresentavam os docentes para intervir no processo de ensino-aprendizagem, mais estratégias controladoras utilizavam para com os alunos, o que contribuía para a diminuição da motivação destes últimos. A amostra deste estudo não era específica para professores de educação física, logo as pressões contextuais associadas à educação física podem ser diferentes das que estão associadas às outras disciplinas (Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009).

Da mesma forma, Taylor e Ntoumanis (2007) entrevistaram professores de educação física acerca das suas razões para escolherem certas estratégias motivacionais ao invés de outras e os professores indicaram que os fatores relacionados com a escola como as avaliações da sua performance, as restrições de tempo das aulas de educação física e a pressão da direção da escola, afetavam a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas e consequentemente a escolha das estratégias utilizadas no ensino. Por exemplo, os professores de Educação Física referiram que quanto mais se sentiam pressionados pelas condições do meio, menos estratégias adaptativas (i.e., de suporte à autonomia) utilizavam, recorrendo a mais estratégias controladoras (promoção de um ambiente normativo).

Para examinar a influência que as perceções dos professores, acerca da motivação dos alunos, têm na sua seleção de estratégias de intervenção, Pelletier e Vallerand (1996) conduziram uma experiência com estudantes universitários em que lhes atribuíram os papéis de estudantes ou professores. Aos que tinham o papel de professor foi-lhes dito que os estudantes ou estavam intrinsecamente motivados ou estavam extrinsecamente motivados. Os autores concluíram que aqueles que tinham o papel de professores e que acreditavam que os alunos estavam intrinsecamente motivados estavam mais autodeterminados aquando do ensino, em comparação com aqueles que percecionavam que os alunos estavam extrinsecamente motivados.

Semelhantemente, Skinner e Belmont (1993) concluíram que os estudantes que eram percecionados pelos professores como comportamentalmente mais envolvidos receberam mais suporte à autonomia, estrutura e envolvimento, comparativamente com os alunos que eram considerados menos envolvidos ao nível do comportamento.

Os resultados destes estudos sugerem que os professores quando percecionam que os alunos estão motivados autonomamente, estão mais predispostos para utilizar estratégias que mantêm ou facilitam a autodeterminação dos mesmos. Pelo contrário, quando os professores

percecionam que a motivação dos alunos é controlada, eles utilizam menos estratégias adaptativas, o que pode prejudicar a autodeterminação destes.

Neste sentido, percebe-se que a existência de alunos com baixa autodeterminação e a existência de sistemas de ensino que pressionem os professores, contribuam para a deterioração da qualidade da motivação dos professores e consequentemente para a diminuição da qualidade das interações dos professores com os seus alunos e da motivação dos últimos (Deci & Ryan, 1985, citado por Reeve et al., 1999). Esta percepção está de acordo com os primeiros estudos efetuados sobre as pressões laborais que demonstraram como as mesmas afetavam diretamente os comportamentos interpessoais dos professores, afetando também o uso de estratégias motivacionais de ensino (Pelletier & Sharp, 2009).

Assim, os alunos, são outro tipo de pressão que atinge os professores (Pelletier et al., 2002), sendo considerados uma das grandes dificuldades dos mesmos devido à falta de interesse demonstrada, à baixa motivação que têm e ao mau comportamento que apresentam, podendo mesmo questionar-se até que ponto é que esta não se torna a principal razão de tensão e insatisfação nesta classe profissional (Gomes, et al., 2006).

Estas pressões e frustrações não só afetam o bem-estar dos professores como também se refletem na qualidade e na intensidade da sua motivação (por exemplo, conduzem os professores a adquirir uma motivação mais controlada), na afetividade para com os alunos e no sentimento de burnout (Retelsdorf et al., 2009; Roth et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2005).

A investigação sugeriu que o sentimento de exaustão/burnout sentido pelos professores ou a realização pessoal do trabalho podem ser afetados pela falta de apreciação da comunidade (Mazur & Lynch, 1989), pelo conflito de papéis (Burke & Greenglass, 1995; Schwab & Iwanicki, 1982), pela ambiguidade de papéis (Capel, 1987), pela sobrecarga do trabalho (Jenkins & Calhoun, 2006; Mazur & Lynch, 1989), pela prevalência de problemas na turma (Byrne, 1999) e por muitos outros fatores que vão influenciar a motivação e o bem-estar dos docentes, que na prática se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas na sala de aula, podendo também influenciar o rendimento académico dos alunos (Gomes & Quintão, 2011).

Na realidade, a ligação entre a autodeterminação e a realização pessoal é um princípio básico da teoria de autodeterminação (Ryan, 1993; Ryan & Deci, 2000a). Assim, estar autonomamente motivado contribui para gerar no individuo bons resultados, mas também um sentimento de vitalidade e de energia, que é o oposto ao sentimento de exaustão e

de esgotamento (La Guardia et al., 2000; Niemiec et al., 2006; Ryan & Frederick, 1997). Para além disto, Roth et al. (2007) concluíram que há uma ligação positiva entre os professores com uma menor autodeterminação e o sentimento de burnout e pelo contrário há uma relação negativa com o sentimento de realização pessoal.

Há vários autores, como Orpen (1994) e Ofoegbu (2004), que valorizam a importância da motivação dos professores, considerando que os estudos sobre a motivação dos alunos comprovam a necessidade da motivação dos professores, demonstrando que se um docente pretende ter alunos motivados para a aprendizagem, então terá de fazer uso de si mesmo como instrumento, expressando o seu entusiasmo e motivação (Combs, Newman & Wass, 1979, cit. por Jesus, 2000).

Em suma, dois dos fatores que influenciam a motivação dos professores e a sua escolha das estratégias motivacionais são: a pressão do trabalho percecionada e a perceção dos professores acerca da motivação dos alunos.

Neste sentido e considerando que atualmente vivenciamos um quadro educativo problemático e sabendo pelos estudos referidos anteriormente, que quanto mais pressão os professores sentirem no trabalho mais os seus comportamentos são controladores (Pelletier, et al., 2002), e menos promotores da autodeterminação dos alunos, torna-se assim importante analisar quais as consequências que esta medida que o Ministério de Educação implementou trará ao nível da motivação e intervenção dos professores, visto a mesma ter contribuído para retirar o protagonismo e o reconhecimento à disciplina de Educação Física.

Objetivos

Como referido anteriormente, com a implementação do último decreto-lei nº 139/2012, surgiu a necessidade de constatar quais são as implicações que este irá ter na motivação dos professores, pois se considerarmos a análise da literatura, verificamos que as pressões do ambiente escolar podem influenciar a motivação destes. Neste sentido, podemos considerar que a implementação deste decreto-lei poderá ser um fator de pressão para os mesmos, pois mais uma vez, vem desconsiderar a disciplina perante as outras.

Para além disto, o facto do decreto-lei estipular que a disciplina não conta para a média de ingresso no ensino superior, poderá provocar uma falta de interesse e empenho por parte dos alunos, visto os mesmos só necessitarem de ter uma avaliação positiva (superior a 10 valores) à mesma. Esta atitude por parte dos alunos, como verificámos no enquadramento teórico, poderá causar uma menor autodeterminação dos docentes e consequentemente a utilização de menos estratégias motivacionais de suporte à satisfação das necessidades psicológicas básicas no decorrer das próprias aulas.

O presente estudo pretende assim analisar se o facto da classificação de Educação Física ter deixado de contar para a média final do Ensino Secundário está associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas e à qualidade da motivação dos professores e consequentemente à adoção de estratégias motivacionais menos eficazes para a aprendizagem dos alunos. Para alcançar estes objetivos, irá verificar-se se a satisfação das necessidades psicológicas básicas, a qualidade da motivação e as estratégias motivacionais usadas pelos professores diferem consoante a nota de EF conte para a média final ou não.

Hipóteses

Na sequência do objetivo referido, iremos apresentar as hipóteses de estudo que foram formuladas, tendo como base o enquadramento teórico, com o objetivo de se poderem retirar conclusões acerca desta temática. Assim, foram definidas quatro hipóteses:

H1: Os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF já não contava para a média (2014/2015) irão apresentar uma menor satisfação das necessidades psicológicas básicas quando comparados com os professores que lecionaram num ano em que a classificação de EF ainda contava para a média (2013/2014).

H2: Os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF já não contava para a média (2014/2015) irão apresentar uma menor autodeterminação para a lecionação, traduzida em menor motivação autónoma e maior motivação controlada, quando comparados com os professores que lecionaram num ano em que a classificação de EF ainda contava para a média (2013/2014).

H3: Os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF já não contava para a média (2014/2015) irão apresentar uma menor utilização de estratégias promotoras da autonomia quando comparados com os professores que lecionaram num ano em que a classificação de EF ainda contava para a média (2013/2014).

Método

Desenho de Estudo

Este é um estudo de natureza transversal na medida em que os dados foram recolhidos apenas num único momento, não tendo qualquer interferência dos investigadores. A recolha de dados foi de natureza quantitativa, sendo o único objetivo descrever e comparar os resultados obtidos entre os grupos em estudo.

Amostra/Participantes

A amostra foi constituída por um total de 46 professores de Educação Física, com idades compreendidas entre os 25 e os 59 anos de idade com idade média de 46anos ($\pm 9,69$). Da amostra total, 32 professores (69.6%) pertenciam ao género masculino e 14 professores (30.4%) ao género feminino.

Desta amostra apenas quatro professores eram estagiários, tendo os restantes professores uma média de 23 anos de serviço (colocar aqui desvio-padrão). Todos os docentes lecionavam o ensino secundário, sendo que cerca de 80% do seu horário era composto por turmas do 12º ano de escolaridade. A amostra foi ainda dividida em dois grandes grupos, correspondentes aos professores que lecionaram no ano letivo de 2013/2014, cuja classificação da disciplina de Educação Física ainda contava para a média (27 professores – 58.7%), e professores que lecionaram no ano letivo 2014/2015, cuja classificação da disciplina de Educação Física já não contava para a média (19 professores – 41.3%).

A recolha de dados do presente estudo foi realizada em Escolas Secundárias pertencentes ao Distrito de Lisboa. De referir também o facto da participação dos professores no estudo ter sido efetuada de forma voluntária.

Instrumentos

Neste estudo, como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados quatro questionários.

A Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho (ERMT; Gagné et al., 20010) avalia as motivações/regulações motivacionais dos professores para realizar o seu trabalho. É

constituído por um total de 15 itens, distribuídos por 4 subescalas, cada uma correspondente a um tipo de regulação: motivação intrínseca (ex.: Porque gosto muito deste trabalho), regulação identificada (ex.: Escolhi este trabalho porque ele me permite alcançar os meus objetivos de vida), regulação introjetada (ex.: Porque tenho de ser um dos melhores na minha profissão), regulação externa (ex.: Porque este trabalho me permite ter um certo nível de vida). Este questionário foi complementado com a escala de amotivação (ex.: Não sei, não vejo a relevância deste trabalho), adaptada com base na Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008). Cada subescala foi medida através de uma escala de tipo Likert de 7 pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 7 significa “concordo totalmente”. Para se calcular o score de cada subescala procedeu-se à soma dos itens de cada subescala. O resultado de cada subescala, por comparação com as outras permite-nos aceder ao peso relativo daquela forma de regulação no indivíduo. A consistência interna obtida no artigo de validação original foi boa, variando o alfa de Cronbach de 0.70 a 0.91. No presente estudo, os alfas de Cronbach foram aceitáveis, com exceção do obtido para a regulação introjetada ($\alpha=0,47$), o que indica a necessidade de maior cautela na interpretação dos resultados relacionados com esta variável.

A Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas (ESNPB; Brien et al., 2012) avalia a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores de EF. Este questionário é composto por três subescalas, correspondentes a cada uma das três necessidades psicológicas básicas: autonomia (ex.: Sinto que faço a maioria das coisas no meu trabalho porque “tenho que as fazer”), competência (ex.: Sinto que tenho capacidade para desempenhar bem o meu trabalho) e relacionamento positivo (ex.: Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me compreendido). As respostas foram dadas numa escala de Likert de seis pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente), sendo que os scores mais elevados indicam uma maior perceção de satisfação da respetiva necessidade psicológica básica. A consistência interna obtida no artigo de validação original foi boa (alfa de Cronbach entre 0.86 e 0.89). No presente estudo, a consistência interna foi aceitável, mas um pouco abaixo de 0.70 nas subescalas de autonomia ($\alpha=0.64$) e relacionamento positivo ($\alpha=0.63$).

A Perceção de apoio às necessidades psicológicas básicas (PANPB, Markland & Tobin, 2010) avalia a perceção do clima no que respeita às condições criadas para satisfazer as necessidades psicológicas básicas (estrutura, suporte à autonomia, envolvimento interpessoal). O questionário é composto por 17 itens, com três subescalas, sendo elas: o

suporte à autonomia (ex.: Tenho em conta as necessidades individuais dos meus alunos), a estrutura (ex.: Dou orientações precisas aos meus alunos) e o envolvimento interpessoal (ex.: Disponibilizo tempo para os meus alunos mesmo quando estou ocupado). Foram adicionados mais 2 itens para avaliar questões relevantes, mas não incluídas na versão original, havendo concordância do autor original para a inclusão destes itens. As respostas foram dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos (variando de nada verdade para mim a totalmente verdade para mim). Para se calcular o score de cada subescala procedeu-se à soma dos respetivos itens da escala (ou subescala), sendo scores mais elevados indicadores de maior perceção de suporte à respetiva necessidade psicológica básica. Este questionário mostrou uma boa consistência interna no artigo de validação original. No presente estudo, esta foi boa para o score total ($\alpha=0.80$) e aceitável para as subescalas, ficando entre 0.62 e 0.66.

A Perceção de Utilização de Estratégias Controladoras (PCNPB; Bartholomew et al., 2010) avalia o estilo de intervenção do professor no que se refere à utilização de estratégias controladoras. O mesmo é constituído por 13 itens (versão reduzida) com cinco subescalas, sendo elas: uso de recompensas (ex.: Procuro motivar os (meus) alunos prometendo recompensá-los se eles tiverem um bom desempenho); estima/atenção contingencial (ex.: Tendo a tornar-me menos afável quando os alunos não veem as coisas da mesma forma que eu); intimidação (ex.: Por vezes, levanto a voz para incentivar os alunos a completar os exercícios durante a aula); crítica e depreciação (ex.: Avalio negativamente os alunos ou sou muito crítico quando os seus resultados não são os esperados); controlo pessoal excessivo (ex.: Tento controlar o que os alunos fazem no seu tempo livre). As respostas são medidas numa escala de Likert de 7 pontos (variando de discordo totalmente a concordo totalmente). Para se calcular o score é feita a soma de todos itens de cada subescala, onde scores mais elevados indicam uma maior perceção de utilização de estratégias controladoras por parte do professor. Relativamente a este questionário, a consistência interna obtida no artigo de validação original foi boa (alfa de Cronbach entre 0.74 e 0.84). No presente estudo, a consistência interna foi aceitável para a maior parte das subescalas, mas um pouco baixa para as subescalas de crítica e depreciação ($\alpha=0.56$) e de uso de recompensas ($\alpha=0.57$).

Procedimentos

Operacionais

A recolha de dados realizou-se nos anos letivos de 2013/2014 e 2014/2015, durante o 2º período de aulas em escolas de ensino secundário. Esta recolha foi partilhada, uma vez que houve outros colegas de curso que estão a realizar estudos nesta linha de investigação, tendo os dados sido recolhidos por todos os intervenientes, o que permitiu alargar a amostra disponível para o estudo.

Numa primeira fase foi feito o levantamento de possíveis escolas que pudessem colaborar no estudo. Posteriormente foi realizado um contacto prévio com as direções das escolas envolvidas no estudo e pedida autorização para contactar com os professores em causa. Depois de recebida a autorização das direções, contactamos com os professores de EF, e foi solicitada a colaboração destes. Foi assegurada a confidencialidade das respostas dos mesmos.

O momento de entrega dos questionários foi antecedido não só de uma breve explicação do objetivo do estudo, mas também das regras de preenchimento dos mesmos.

Estatísticos

Para a análise de dados foi usado o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.

Para a descrição dos resultados obtidos recorreu-se à estatística descritiva, que incluiu medidas de tendência central (média aritmética) e medidas de dispersão (desvio padrão). Foi também realizada uma análise inferencial através dos seguintes testes: Teste Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade. Os resultados deste teste indicaram uma amostra com distribuição não normal, uma vez que os valores de p foram todos inferiores a 0,05. Considerando este tipo de distribuição, procedeu-se à realização de testes não paramétricos. Utilizaram-se testes não paramétricos de Mann-Whitney, para comparação de médias de dois grupos independentes, ou seja foi feita a comparação entre os níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas, da qualidade da motivação e das estratégias motivacionais usadas pelos professores consoante a nota de EF contasse para a média final ou não.

Apresentação e Discussão de Resultados

Tendo como referência o enquadramento teórico já realizado e o objetivo do estudo, procedeu-se à análise dos resultados, tendo cada hipótese sido analisada individualmente com o devido tratamento estatístico.

No que se refere à Hipótese 1, comparou-se a satisfação das necessidades psicológicas básicas entre os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF contava para a média (2013/2014) com os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF deixou de contar para a média (2014/2015). Foi realizado o teste de Mann-Whitney, uma vez que a normalidade da distribuição foi rejeitada.

Tabela 1 - Comparação da satisfação das necessidades psicológicas básicas entre professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF contava para a média e professores que lecionaram no ano em que a mesma não contava para a média.

Teste de Mann-Whitney						
Satisfação Necessidades Psicológicas Básicas	Conta para a média		Não conta para a média		Z	P - Value
	M	DV	M	DV		
Autonomia	19,59	2,74	19,89	2,70	-0,428	0,669
Competência	20,70	2,28	21,74	2,20	-1,678	0,093
Relacionamento Positivo	19,07	2,51	19,26	3,52	-0,517	0,605

Nota: M – Média; DV - Desvio Padrão: * - para $p \leq 0.05$; ESNPB: Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas

Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos no que se refere à satisfação das necessidades psicológicas básicas. No entanto, verificou-se uma tendência para haver diferenças na satisfação da necessidade de competência entre os dois grupos de professores ($p < 0.100$), revelando os docentes em que a classificação de Educação Física deixou de contar para a média uma maior satisfação da necessidade básica de competência que os docentes do outro grupo.

A necessidade de competência é a percepção da capacidade de agir satisfatoriamente numa determinada situação, apresentando atitudes de mestria frente a uma tarefa desafiadora, ou seja, a percepção que o indivíduo tem acerca das suas capacidades (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003).

Segundo Taylor et al. (2008), as pressões existentes na escola podem ter como consequência serem menos fornecedores de suporte à autonomia e restantes necessidades psicológicas básicas. Da mesma forma, Taylor e Ntoumanis (2007) entrevistaram professores de educação física que indicaram que fatores relacionados com a escola como as avaliações da sua performance, as restrições de tempo das aulas de educação física e a pressão da direção da escola e a sobrecarga de trabalho afetavam a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas.

Assim, é possível que as pressões existentes na escola relativamente às avaliações dos alunos contribuam para que o professor se sinta também ele avaliado e, consequentemente, menos competente na realização do seu trabalho. Para além disto, por vezes, os docentes também devido às avaliações dos alunos são pressionados no cumprimento integral do programa, bem como a ensinar, a conduzir as suas aulas e a sua forma de avaliar de formas diferentes, não só pelo grupo disciplinar, como pela Direção da escola, o que pode resultar num sentimento de menor competência quando comparativamente com os seus pares.

Neste sentido, podemos tentar justificar o facto dos docentes que lecionavam quando a Educação Física ainda contava para a média, terem uma menor satisfação da necessidade básica de competência quando comparativamente ao outro grupo, com o facto de os docentes se sentirem mais pressionados pela direção, grupo disciplinar e encarregados de educação relativamente ao sucesso da disciplina que lecionam e consequentemente ao sucesso escolar dos mesmos alunos. Para além disto, a pressão sentida inerente à avaliação da sua performance, à sobrecarga de trabalho que por vezes estas avaliações acarretam, e à pressão, por parte dos outros, consoante os resultados que o docente apresentou também podem contribuir para uma menor satisfação da necessidade básica de competência.

Para a hipótese 2, pretendia-se verificar se os professores em que a classificação de EF não contava para a média tinham uma menor autodeterminação e menor motivação autónoma, quando comparados com os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF ainda contava para a média. Para isso, foi novamente realizado o teste de Mann-Whitney.

Tabela 2 - Comparação da qualidade da motivação entre professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF contava para a média vs não contava para a média.

Motivações para o Trabalho	Teste de Mann-Whitney				Z	P - Value
	Conta para a média		Não conta para a média			
	M	DV	M	DV		
Motivação Intrínseca	16,26	2,69	17,47	3,09	-1,608	0,108
Regulação Identificada	15,52	2,96	16,79	3,27	-1,577	0,115
Regulação Introjetada	13,11	2,80	11,42	3,79	-1,616	0,106
Regulação Externa	11,30	3,60	8,58	3,13	-2,626	0,009*
Amotivação	4,81	3,20	4,61	3,05	-0,072	0,942

Nota: M – Média; DV - Desvio Padrão: * - para $p \leq 0.05$; ERMT - Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho

Como se pode observar na Tabela 2, só foram encontradas diferenças significativas na motivação externa ($p < 0.05$), apresentando os docentes em que a nota de EF ainda contava para a média valores mais elevados. Verificaram-se ainda tendências para haver diferenças entre os grupos na motivação intrínseca, regulação Identificada e regulação introjetada (dado que os valores de p se apresentaram próximos de 0.100). Estes resultados demonstram que os docentes em que a classificação de Educação Física deixou de contar para a média tendem a revelar valores mais elevados de motivação intrínseca e regulação identificada, e menores níveis de regulação introjetada, comparativamente aos docentes em que a classificação de Educação Física ainda contava para a média. Não se verificam diferenças significativas, relativamente à variável amotivação, entre os dois grupos.

A motivação intrínseca consiste na realização de uma atividade/comportamento pelo prazer, interesse ou divertimento, sem necessidade de recompensas externas ou reforços. Apenas pela satisfação que lhe está inerente.

A motivação identificada pressupõe que o comportamento seja realizado pela importância pessoal que desperta, tal como a aprendizagem de novas habilidades ou os benefícios que esse comportamento pode trazer ao indivíduo. Esta forma de motivação, apesar de extrínseca, apresenta um maior grau de internalização, estando mais próxima da motivação intrínseca. Por essa razão, é considerada, juntamente com a motivação intrínseca, como uma motivação autónoma (Ryan & Deci, 2000).

Neste sentido, não surpreende que os professores em que a classificação de EF deixou de contar para média final tenham revelado níveis superiores destes tipos de motivação, uma vez que a pressão exercida sobre eles pela Escola e Ministério da Educação se reduziu com a alteração subjacente ao decreto-lei.

Tal como observado no estudo realizado com estudantes de Berkley (Covington & Dray, 2002), a partir do 3º ciclo de escolaridade verifica-se uma diminuição da autonomia nos estudantes. De acordo com Stipek (1984), é nesta fase da escolaridade que a relação com os professores se revela quase exclusivamente académica, existindo falhas ao nível da necessidade de relacionamento, essencial para que o indivíduo se sinta autodeterminado. Também começa a aumentar a preocupação com o desempenho escolar, centrando-se o aluno mais nos resultados obtidos, o que pode levar a uma diminuição do prazer associado às tarefas escolares. Como tal, o seu nível de autodeterminação pode diminuir, tendo este repercussões nas motivações dos professores.

A motivação e o sucesso dos alunos está diretamente ligado à relação estabelecida entre os alunos e os professores (Taylor & Ntoumanis, 2007). Segundo Vallerand (1996, cit in Pelletier et al., 2002) existe uma relação direta entre a perceção da motivação e do nível de autodeterminação dos alunos e o comportamento e as atitudes dos professores. Assim, o empenho e a motivação autónoma dos alunos para a realização das atividades, está relacionado com um maior envolvimento dos docentes na aula (Pelletier et al., 2002).

Pelo contrário, o grupo de professores em que a classificação de EF ainda contava para a média teve valores mais altos de motivação introjetada. Este tipo de motivação surge como resultado de evitar sentimentos negativos (culpa/ansiedade) ou de obter uma aprovação externa. A interpretação destes resultados passa também pela maior ou menor pressão sentida pelos professores, mas neste caso, por uma pressão autoimposta para fazer face às exigências colocadas e à imagem que se quer que passe para os pares, sobretudo de outras disciplinas. Atualmente a Educação Física encontra-se numa posição defensiva, marginalizada e subvalorizada pelas autoridades e pela opinião pública, existindo um grande sentimento de descrença por parte dos seus docentes (Bento, 1999). Os profissionais de Educação Física têm lecionado uma disciplina que não é reconhecida no seu todo pela sociedade (Garcia & Queirós, 1999).

Em suma, estes resultados provavelmente devem-se ao facto dos professores deste grupo estarem mais preocupados com a obtenção de “bons resultados” pelos alunos, logo tornando a sua experiência mais controlada (ou menos autodeterminada/autónoma).

Relativamente à hipótese 3, pretendia verificar-se se os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF já não contava para a média apresentavam uma menor utilização de estratégias promotoras da autonomia quando comparativamente com os professores que lecionaram num ano em que a classificação de EF ainda contava para a média.

Tabela 3 – Comparação da perceção de apoio às necessidades psicológicas básicas e a perceção de utilização de estratégias controladoras entre os docentes que lecionaram no ano em que a EF contava para a média vs não contava.

Teste de Mann-Whitney						
Estratégias de Intervenção dos professores	Conta para a		Não conta para a		Z	P - Value
	média (N=27)		média (N=19)			
	M	DV	M	DV		
Suporte Necessidades Básicas (total)	59,70	5,07	59,05	4,47	-0,459	0,646
Perceção de suporte autonomia	16,26	2,22	15,89	1,72	-0,772	0,440
Perceção de estrutura	22,11	1,80	22,00	1,70	-0,296	0,767
Perceção de envolvimento pessoal	18,04	1,99	18,26	1,52	0,000	1,000
Estratégias controladoras (total)	45,93	12,938	41,40	10,600	-1,140	0,254
Uso de Recompensas	12,11	3,501	10,97	3,691	-1,403	0,160
Estima Contingencial	9,37	4,584	8,42	3,761	-0,628	0,530
Intimidação	12,85	3,231	12,32	3,959	-0,202	0,840
Crítica e Depreciação	6,19	2,718	6,05	2,527	-0,034	0,973
Controlo Pessoal Excessivo	5,41	2,912	3,79	2,275	-2,006	0,045*

Nota: * - para $p \leq 0.05$; PANPB: Escala de Perceção de apoio às necessidades psicológicas básicas; PCNPB: Escala de Perceção de Utilização de Estratégias Controladoras

De acordo com a Tabela 3, verifica-se que existem diferenças significativas entre os grupos na utilização da estratégia de controlo pessoal excessivo, o que significa que os professores em que a classificação ainda contava para a média utilizavam mais frequentemente este tipo de estratégias controladoras do que os professores em que a classificação de educação física já não contava para a média.

Para além do impacto que a motivação e sucesso dos alunos têm nas motivações dos professores e subsequentes estratégias de intervenção (Taylor & Ntoumanis, 2007; Pelletier et al., 2002), em investigações realizadas por Ntoumanis e Standage (2009), os professores

reportaram que uma grande ênfase nas avaliações dos alunos e as pressões proporcionadas pelo próprio meio escolar e pelas normas culturais associadas às aulas de Educação Física, influenciavam a escolha das suas estratégias motivacionais. Da mesma forma, Taylor e Ntoumanis (2007) entrevistaram professores de educação física acerca das suas razões para escolherem certas estratégias motivacionais ao invés de outras e os professores indicaram que os fatores relacionados com a escola como as avaliações da sua performance, as constrições de tempo das aulas de educação física e a pressão da direção da escola, afetavam a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas e consequentemente a escolha das estratégias utilizadas no ensino. Por exemplo, os professores de Educação Física referiram que quanto mais se sentiam pressionados pelas condições do meio, menos estratégias adaptativas (i.e., de suporte à autonomia) utilizavam, recorrendo a mais estratégias controladoras (promoção de um ambiente normativo). Esta percepção está de acordo com os primeiros estudos efetuados sobre as pressões laborais que demonstraram como as mesmas afetavam diretamente os comportamentos interpessoais dos professores, afetando também o uso de estratégias motivacionais de ensino (Pelletier & Sharp, 2009). Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002) concluíram, também, que quanto menos autodeterminados se apresentavam os docentes para intervir no processo de ensino-aprendizagem, mais estratégias controladoras utilizavam para com os alunos.

Apesar de não se terem encontrado diferenças entre os grupos na maioria das estratégias, as diferenças observadas parecem ir ao encontro dos resultados de estudos anteriores, dado que a pressão sentida pelos professores cuja nota de EF deixou de contar para a média será, provavelmente, menor

Pela observação dos dados obtidos no estudo, verifica-se que os professores em que a nota de EF já não contava para a média final apresentaram uma tendência para ter maior satisfação da necessidade de competência, motivações autónomas e menor motivação introjetada e externa, e reportaram menor utilização de estratégias de controlo pessoal excessivo quando comparados com os professores em que a média contava. Estes resultados foram contrários às hipóteses colocadas, visto que se acreditava que a implementação do decreto-lei que veio desconsiderar mais uma vez a disciplina de Educação Física contribuisse para afetar a motivação dos docentes. Pensou-se realizar uma análise à posteriori, para verificar se estes resultados poderiam estar relacionados com o facto dos professores em que a nota já não contava terem mais anos de serviço, ou deverem-se à sua idade ou género. No entanto, devido ao tamanho reduzido da amostra, não se conseguiu fazer a análise por grupos.

Foram assim corridas análises de ajuste para estas variáveis, tendo-se obtido resultados idênticos, o que pode dever-se ao facto da amostra ser tão pequena.

Outra explicação possível para o facto de não existirem muitas diferenças significativas entre os grupos, poderá dever-se à situação em que a disciplina de Educação Física se encontra nestes últimos anos. Em Portugal, a Educação Física não tem tido uma situação pacífica e consolidada no currículo nacional, o que se pode verificar através das alterações constantes desde o novo milénio. Desde o ano 2000, existiram seis Decretos-Lei, sendo o último o mais importante para o estudo em questão. Atualmente a Educação Física encontra-se numa posição defensiva, marginalizada e subvalorizada pelas autoridades e pela opinião pública, existindo um grande sentimento de descrença e desmotivação por parte dos seus docentes (Bento, 1999). Os profissionais de Educação Física têm lecionado uma disciplina que não é reconhecida no seu todo pela sociedade (Garcia & Queirós, 1999).

Estudos efetuados apontam para a existência de um mal-estar por parte dos profissionais de Educação Física, que se deve principalmente à indisciplina dos alunos e ao seu desinteresse pelas atividades (Andrews, 1993; Correia, 1996; Crum, 1993); à escassez de oportunidades de promoção do professor; ao baixo salário; ao excessivo número de alunos por turma; à falta de instalações e equipamentos; ao excesso de tarefas; aos problemas de relação e comunicação com a comunidade escolar; às questões relacionadas com a avaliação dos alunos; à falta de estatuto profissional e à falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Para além disto, falta referir que, cada vez mais, nas nossas escolas, os docentes estão sobrecarregados de tarefas administrativas e burocráticas.

As grandes transformações teóricas e práticas que a disciplina de Educação Física tem tido ao longo dos anos, têm causado desequilíbrios não só na disciplina, mas também no exercício da própria profissão, o que tem provocado uma crise na identidade da disciplina (Pina, 2002).

Assim, este resultado também pode estar relacionado com o que Marcia (1966) aponta como a proteção da identidade, isto é, mesmo face à descredibilização que a EF enfrenta pela medida aplicada à nota não contar para a média final e mesmo perante toda a instabilidade que os professores têm vivido, os mesmos continuam a indicar que estão intrinsecamente motivados para serem professores de EF. Mesmo em situação de crise, e pelo facto desta crise se ter vindo a prolongar no tempo, os docentes vão continuar a trabalhar e a dar o seu melhor, apesar de todas estas controvérsias. Esta proteção de identidade pode ainda ser mais evidente pelo facto dos professores terem respondido a um questionário sobre a sua

motivação, sentindo-se assim a necessidade de responder com o profissionalismo inerente à profissão (efeito de desejabilidade social).

Limitações do Estudo e Recomendações

É de extrema importância a continuidade de estudos neste domínio da Educação Física na medida em que o Decreto-Lei que determina que a Educação Física deixa de contar para a média final dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário, apenas foi aprovado no ano de 2012, o que impossibilita que as suas consequências a longo prazo sejam já completamente conhecidas, tanto nos alunos como nos docentes. Torna-se imprescindível perceber quais as repercussões futuras da aplicação do decreto.

Elaborando uma análise global do estudo, é importante ter em consideração as limitações do mesmo: antes de mais, o presente estudo foi realizado apenas na região de Lisboa, pelo que poderão surgir resultados diferentes aquando de uma possível aplicação para outras localidades. Os professores do 12º ano que representam a amostra deste estudo são em números inferiores aos do 10º e 11º ano, dado que foi muito difícil inquirir professores de educação física em que o seu horário fosse composto por 80% de turmas de 12º ano, visto na maioria das escolas, as turmas de 12º ano serem atribuídas a vários docentes. O facto de a amostra ser tão reduzida, dificultou a comparação dos dados obtidos. O facto de serem comparadas pessoas diferentes antes e após a aplicação do decreto-lei, também pode ser uma limitação deste estudo, pois poderiam ter níveis e tipos de motivação distintos, bem como outras características diferentes.

Conclusão

Os docentes que lecionaram no ano em que a classificação de Educação Física não contava para a média final, tendencialmente revelaram maior satisfação da necessidade psicológica básica de competência, maiores níveis de motivações autónomas e menores níveis de motivações controladas. Revelaram ainda utilizar menos estratégias controladoras do que os docentes que lecionaram no ano em que a educação física ainda contava para a média.

Estes resultados estão de acordo com literatura anterior, segundo a qual professores de Educação Física satisfeitos com as suas necessidades psicológicas básicas, têm um maior nível de autodeterminação e, em consequência, utilizam estratégias motivacionais mais promotoras de autonomia nas suas turmas (ex. Taylor et al., 2008).

Devido às limitações do presente estudo, e para melhor compreender os resultados obtidos, impõe-se a necessidade de realizar investigações semelhantes no futuro.

A riqueza do conhecimento obtido vai, em primeiro lugar, alertar para as pressões que os professores sofrem no trabalho, maioritariamente provocadas pelas medidas implementadas pelo Ministério da Educação nestes últimos anos, que influenciam a qualidade da motivação docente e consequentemente a qualidade de motivação dos alunos.

Reflexão Final

Este estudo para além de me ter permitido conhecer a Teoria da Autodeterminação, também me alertou para os fatores que influenciam a motivação dos docentes e dos alunos na escola, mais especificamente na disciplina de Educação Física.

Como docente, tenho a oportunidade de estar no contexto escolar e de perceber a pressão que existe na escola, não só ao nível da direção, mas também ao nível dos docentes. Nota-se perfeitamente a insatisfação docente relativamente à constante instabilidade de regras institucionais e curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação, à congelação da carreira docente, à redução de salários e ao aumento do número de horas de trabalho, ao aumento da burocracia e à permanente desvalorização da profissão docente, verificada através dos média e da população em geral. Para além disto, o aumento da indisciplina e desinteresse dos alunos também são fatores que influenciam bastante a satisfação dos docentes e como podemos perceber pela análise da literatura, isto torna-se um ciclo vicioso, pois o facto de os alunos estarem desmotivados ou “mal” motivados, faz com que os docentes também utilizem estratégias e adotem uma postura que pouco contribui para o desenvolvimento de “boa” motivação nos alunos, o que nos leva a questionar e a duvidar das medidas que o Ministério da Educação tem implementado na EF nos últimos tempos.

Este estudo permitiu-me perceber como funciona o conceito de motivação e ajudou-me a valorizar mais esta dimensão enquanto docente, nas minhas aulas e nas atitudes a adotar para com os meus alunos, bem como na troca de experiências com os meus colegas de profissão.

Considero que estes tipos de estudos são muito importantes para a nossa carreira docente e que por isso mesmo se devem continuar a realizar, sendo que o desenvolvimento dos mesmos deverá ser mais representativo a nível nacional, bem como a sua futura divulgação, para que as medidas que sejam tomadas em termos futuros, não só pelo ministério da educação, como pelas escolas e docentes, possam ter em conta esta dimensão tão importante para o sucesso educativo, que é a motivação.

Considero também que os estudos relacionados com docentes ainda não atingiram uma grande escala e, por isso, é importante que se estude cada vez mais e melhor os aspetos motivacionais que os agentes de ensino vivem e sentem, visto estes aspetos influenciarem a motivação dos alunos e consequentemente o sucesso educativo.

Referências Bibliográficas

Amaral, D. (2000). A contagem do tempo. *Revista Risco*, nº 4, 17.

Andrews, John (1993). *O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias*. Uma perspectiva internacional. *Boletim SPEF*, nº 7/8, Inverno/Primavera, 13-25.

Antunes, S.; Monteiro, V. (2008). *Motivação de professores e alunos para a língua portuguesa: Que relações?*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 511 - 522.

Balancho, M.J. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Bento, Jorge (1999c). Contexto e perspectivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Biddle, S., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. London : Routledge, Taylor & Francis Group.

Bosker, R.J., Vos, H.D. and Witziers, B. (2000). *Theories and Models of Educational Effectiveness*, Twente University Press, Enschede, available at: <http://purl.org/utwente/28124>.

Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1995). *A longitudinal study of psychological burnout in teachers*. *Human Relations*, 48 (2), 1987 – 201.

Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model, in Vandenberghe, R. and Huberman, A.M. (Eds), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 61-73.

Calca, J. (1993). *Contributo para o conhecimento e caracterização da Educação Física*. *Revista Horizonte*, Vol. X, nº 57, Setembro – Outubro. Pp. 101-110.

Capel, S.A. (1987). *The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 57 No. 3, pp. 279 -88.

Costa F.C. (2010, Julho). *Educação Física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física?* Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física, 91-110. Correia, Valdemiro (1996). Estudo do bem-estar e mal-estar na profissão docente em Educação Física - O stress profissional. Tese de Mestrado não publicada, F.M.H.-U.T.L.

Cox, A. Williams, L. (2008). *The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation.* Journal of Sport & Exercise Psychology, 30, 222 – 239.

Crum, Bart (1993). *Crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão.* Boletim SPEF, nº 7/8, Inverno/Primavera, 133-148.

Deci, E.L. (1975), *Intrinsic Motivation*, Plenum, New York, NY.

Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M. Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). *Effects of performance standards on teaching behavior of controlling teachers.* Journal of Educational Psychology, 74, 852-859.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.* Plenum, New York, NY.

Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation.* Psychological Bulletin, Vol.125 No.6, pp.627-68.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000). *Target article: the 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior.* Psychological Inquiry, Vol. 11 No. 4, pp.227-68.

Edmunds, J. Ntoumanis, N. & Duda, J. (2006). *A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain.* Journal of Applied Social Psychology, 36(9), 2240-2265.

Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. (2009). *Helping your Clients and Patients Take Ownership Over their Exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being.* ACSM's Health & Fitness Journal, 13 (3).

- Fairclough, S.J, Stratton, G., & Butcher, Z.H. (2008). *Health-related exercise initiative Promoting health-enhancing physical activity in the primary school: a pilot evaluation of the BASH*. Health Education Research. v.23. Pp 576-581.
- Flink, C., Boggiano, A.K., & Barrett, M. (1990). *Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance*. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 916-924.
- Friedman, I.A. and Farber, B.A. (1992). *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*, Journal of Educational Research. Vol. 86, pp. 28-35.
- Garcia, Rui e Queirós, Paula (1999). *Educação Física: pelo direito ao prazer de jogar*. Diário do Sul, 3 de Fevereiro.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). *Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário*. Revista Portuguesa de Educação, 19 (1), 67-93.
- Gomes, A. & Quintão, S. (2011). *Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores*. Análise Psicológica, 2 (29), 335-344.
- Griffith, J. (2004). *Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance*. Journal of Educational Administration, Vol. 42 No.3, pp.333-56.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17, 143-150.
- Halawah, I. (2006). *The effect of motivation, family environment, and student characteristics on academic achievement*. Journal of Instructional Psychology, 33(2), 91-99.

Hallinger, P. and Heck, R.H. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995*. School Effectiveness and School Improvement, Vol. 9 No. 2, pp. 157-91.

Jenkins, S. and Calhoun, J.F. (2006). *Teacher stress: issues and intervention*. Psychology in the Schools, Vol. 28 No. 1, pp. 60-70.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora (coleção nova era: educação e sociedade 4).

Kingston, K., Harwood, C., & Spray, C. (2006). *Contemporary approaches to motivation in sport*. In H. Melallieu (Ed.), Literature reviews in sport psychology (pp. 159-197). New York: Nova Science Publishers.

La Guardia, J. G., Ryan, R.M., Couchman, C.E. and Deci, E.L. (2000). *Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being*. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 79 No. 3, pp. 367-84.

Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). *Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention*. Psychology of Sport and Exercise, 10, 52–60.

Marques, R. (2003). *Motivar os Professores - um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.

Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behaviour, Vol.2 No. 2, pp.99-113.

Marcia, J. E., (1966). *Development and validation of ego identity status*. Journal of Personality and Social Psychology 3, pp. 551-558

Mazur, P.J. and Lynch, M.D. (1989). *Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout*. Teaching and Teacher Education, Vol.5 No.4, pp. 337-53.

- Murcia, J., Coll, D. & Pérez, L. (2009). *Self-Determined Motivation and Physical Education Importance*. *Human Movement*, 10(1), 5–11.
- Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Niemiec, C.P., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2006). *The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization*. *Journal of Adolescence*, Vol.29 No.5, pp.761-75.
- Newby, T.J. (1991). *Classroom motivation: Strategies of first-year teachers*. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195 – 200.
- Ntoumanis, N. (2001). *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225 – 242.
- Ntoumanis, N. (2005). *A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory*. *Journal of Educational Psychological*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). *Morality in Sport: A Self-Determination Theory Perspective*. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(4), 365-380.
- Ofoegbu, F.I., (2004). *Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigéria*. *College Student Journal*, 38, (1).
- Orpen, C. (1994). *Academic motivation as a moderator of the effects of teacher immediacy on student cognitive and affective learning*. *Education*, 115, (1), 137-138.
- Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). *Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico*. *Análise Psicológica*, 2 (24), 247-262.
- Pelletier, G.L., Seguin Levesque, C. and Legault, L. (2002). *Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors*. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, pp. 186-96.

- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. (1996). *Supervisors's beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis*. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 331-340
- Pelletier, L. & Sharp, E. (2009). *Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom*. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 174–183;
- Perreault S., Vallerand R. (1998). *Créer un climat motivationnel: La motivation intrinsèque et extrinsèque dans le sport*. In: Thill E., Fleurance P. (Eds.) *Guide pratique de la préparation psychologique du sportif*. Paris: Éditions Vigot.
- Pina, M. (2002). *Desporto Escolar – estado actual e prospectiva*. Revista Horizonte. Vol. XVII, n   101, Janeiro – Fevereiro. Pp. 25-35.
- Pintrich P,R. e Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Pfromm, S.N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). *Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students*. Journal of Educational Psychology, 91, 537-548.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. and Barsh, J. (2004). *'Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support'*. Motivation and Emotion 28: 147-69.
- Retelsdorf, J., Butler, R. Streblow, L. and Schiefele, U. (2009). *Teachers'goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout.. Learning and Instruction*, Vol.20, pp. 1-17.
- Roberts, G. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes*. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1 – 50). Champaign-Illinois: Human Kinetics.
- Ros  rio, Alberto T. (1996). *O desporto em Portugal. Reflexo e projecto de uma cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Roth, G., Assor, A., Kaplan, H. and Kanat-Maymon, Y. (2007). *Perceived autonomy in teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning*. Journal of Educational Psychology, Vol.99, pp. 761-74.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C.P., Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2009). *The negative emotional and behavioral consequences of parental conditional regard: comparing positive conditional regard, negative conditional regard, and autonomy support as parenting practices*. Developmental Psychology, Vol. 45, pp. 1119-42.
- Roth, G. and Eyal, O. (2011). *Principals' leadership and teachers' motivation. Self-determination theory analysis*. Journal of Educational Administration, Vol. 49, pp. 256-274.
- Ryan, R.M. and Frederick, C. (1997). *On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being*. Journal of Personality, Vol. 65, pp. 529-66.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000a). *On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being*. Annual Review of Psychology, Vol. 52, pp. 141-66.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000b). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychologist, Vol 55, pp.68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). *An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective*. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), Handbook of self-determination research (pp. 3 – 33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryan, R.M. e Deci, E.L. (2006). *Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will?*. Journal of Personality, Vol. 74, No. 6, pp. 1557-1586:
- Ryan, R., Patrick, H., Deci, E.L., et al. (2008), *Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on Self-Determination Theory*. Eur. Health Psychol. 2008; 20: 2-5.
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). *Who are our burned out teachers?*. Educational Research Quaterly, 7, 2, 5-16.

- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Journal of Educational Psychology, 85, 571-581.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). *A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions*. Journal of Educational Psychology, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J.L. and Ntoumanis, N. (2005). *A test of self-determination theory in school physical education*. British Journal of Educational Psychology 75: 411-33.
- Standage, M. and Gillison, F. (2007) '*Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health – related quality of life*', Psychology of sport and Exercise 8: 704 – 21.
- Standage, M., Gillison, F. and Treasure, D.C. (2007). *Self-determination and motivation in physical education*, in M.S. Hagger and N.L.D. Chatzisarantis (eds), Intrinsic Motivation and Self-determination in Exercise and Sport, pp. 71-85. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stipek, D. J. (1984). *The development of achievement motivation*. In Ames, R., & Ames, C. (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Taylor, I. M. & Ntoumanis N. (2007). *Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education*. Journal of Educational Psychology 99: 747-60.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. and Standage, M. (2008). *A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education*. Journal of Sport and Exercise Psychology 30: 75-94.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. and Smith, B. (2009). *The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education*. Psychology of sport and Exercise 19:235-43.
- Teixeira, P. J., Silva, M.N., Mata J, et al. *Motivation, self-determination, and long-term weight control*. Int J Behav Nut Phys Act. 2012; 9:22.

Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. and Soenens, B. (2005). *Experiences of autonomy and control among Chinese learners: vitalizing or immobilizing*. Journal of Educational Psychology, Vol.97 No.3, pp.468-83.

Wang, C. K., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. H. (2002). *Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity*. British Journal of Educational Psychology, 72, 433-445.

Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). *Introduction*. In Wigfield, A. e Eccles, J. (Eds.). *Development of achievement motivation*. New York: Academic Press.

Williams, G.C.; Gagné, M.; Ryan, R.M. e Deci, E.L. (2002). *Facilitating autonomous motivation for smoking cessation*. Health Psychol., 21, 40-50.

White, R.W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. Psychological Review, 66, 297 – 333.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário de Caracterização – Professores

Gostaríamos de o convidar a participar num estudo científico realizado pelo Centro de Estudos em Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da ULHT na área das estratégias de intervenção em contexto de aula. Este estudo pretende investigar um conjunto de fatores relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com a atuação dos professores e dos alunos nas aulas. De forma geral, tal permitirá não só o avanço do conhecimento mas também de melhores práticas. A sua participação é fundamental neste sentido.

A sua participação consiste no preenchimento de um questionário, compreendendo algumas informações relativas à forma como experiencia o seu trabalho enquanto professor, estando prevista uma duração máxima de 30/40 minutos para o seu preenchimento. Não há respostas certas nem erradas, apenas a sua opinião e experiência serão requeridas. Assim, agradecemos que responda com a máxima sinceridade.

O questionário é anónimo (não há nenhum elemento que diretamente o identifique e todos os dados pessoais mais gerais servem apenas o propósito de caracterização demográfica). As suas respostas serão completamente confidenciais. Os dados constantes no questionário apenas serão trabalhados por investigadores afetos ao projeto e apenas para efeitos de tratamento estatístico.

A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento de que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si.

Agradecemos a sua colaboração. Só através dela pode a investigação refletir a realidade.

Nº _____ (A preencher pelo investigador)

1. Data de preenchimento: ____ / ____ / ____

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

4. Formação académica

Licenciatura: Sim ____ Não ____

Em que área? _____

Mestrado: Sim___ Não___

Em que área? _____

Doutoramento Sim___ Não___

Em que área? _____

5. Prática profissional

Tendo como referência o 12º ano de escolaridade, qual a disciplina que leciona (maioritariamente, se for mais que uma)? _____

É professor estagiário? Sim _____ Não _____

Indique o número de anos de experiência profissional enquanto professor:

Total_____ No Secundário_____ No 3º Ciclo_____

Quais os anos de ensino que está a lecionar? (Assinale o número de horas que leciona em cada uma das opções seguintes)

2º ciclo _____ Total de horas _____

3º ciclo _____ Total de horas _____

10º/11º anos _____ Total de horas _____

12º anos _____ Total de horas _____

ANEXO 2 - ERMT

As afirmações seguintes refletem potenciais razões para se desempenhar um determinado trabalho. Tendo em conta a sua ocupação principal, indique para cada uma das seguintes afirmações até que ponto elas refletem a suas razões atuais para trabalhar. **Lembre-se que as respostas são confidenciais.**

Escala: 1 (Nada) a 7 (Exatamente)

1. Porque gosto muito deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
2. Escolhi este trabalho porque ele me permite alcançar os meus objetivos de vida	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque tenho de ser um dos melhores na minha profissão	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque este trabalho me permite ter um certo nível de vida	1 2 3 4 5 6 7
5. Não sei, não vejo a relevância deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me divirto no desempenho do meu trabalho	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque este trabalho satisfaz os meus planos de carreira profissional	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque o meu trabalho é a minha vida e eu não quero falhar	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque este trabalho me permite ganhar todo o dinheiro que necessito	1 2 3 4 5 6 7
10. Não sei, não vejo a finalidade deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
11. Pelos momentos de prazer que este trabalho me traz	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque este trabalho se ajusta aos meus valores pessoais	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque a minha reputação depende dos resultados que tenho neste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
14. Faço este trabalho pelo salário/vencimento	1 2 3 4 5 6 7
15. Não sei, não vejo razão para fazer este trabalho	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 3 - PANPB

Usando a escala que lhe é apresentada, indique para cada uma das afirmações seguintes até que ponto ela corresponde à sua prática enquanto professor:

Escala: 0 (Nada verdade para mim) a 4 (Totalmente verdade para mim)

Enquanto professor...

1. Tenho em conta as necessidades individuais dos meus alunos	0 1 2 3 4
2. Dou orientações precisas aos meus alunos	0 1 2 3 4
3. Disponibilizo tempo para os meus alunos mesmo quando estou ocupado	0 1 2 3 4
4. Proporciono um leque de atividades diferentes	0 1 2 3 4
5. Torno claro aos meus alunos o que é necessário fazer para alcançar objetivos da disciplina	0 1 2 3 4
6. Procuro que os meus alunos sintam que são importantes para mim	0 1 2 3 4
7. Proporciono escolhas e opções	0 1 2 3 4
8. Torno claro aos meus alunos o que podem esperar da realização de cada uma das atividades que proponho	0 1 2 3 4
9. Preocupo-me com o bem-estar dos meus alunos	0 1 2 3 4
10. Encorajo os meus alunos a tomarem a iniciativa	0 1 2 3 4
11. Proponho exercícios adequados ao nível de competências dos meus alunos	0 1 2 3 4
12. Ajudo os meus alunos a sentirem-se confiantes face ao exercício	0 1 2 3 4
13. Cuido bem dos meus alunos	0 1 2 3 4
14. Dou aos meus alunos liberdade de escolha quanto ao que querem fazer	0 1 2 3 4
15. Procuro assegurar-me de que os meus alunos percebem o porquê de cada uma das atividades propostas	0 1 2 3 4
16. Incentivo os meus alunos a encontrarem razões pessoais para fazerem os diferentes exercícios que proponho	0 1 2 3 4
17. Preocupo-me com os meus alunos	0 1 2 3 4

ANEXO 4 - PCNPB

Diferentes professores podem ter estilos e estratégias de ensino distintas, sendo que isso não tem que implicar que uns são melhores que outros. Considerando aquilo que normalmente costuma fazer na sua prática indique, p.f., o quanto concorda ou não com as afirmações seguintes.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

1. Procuro motivar os (meus) alunos prometendo recompensá-los se eles tiverem um bom desempenho	1 2 3 4 5 6 7
2. Tendo a tornar-me menos afável quando os alunos não veem as coisas da mesma forma que eu	1 2 3 4 5 6 7
3. Por vezes, levanto a voz para incentivar os alunos a completar os exercícios durante a aula	1 2 3 4 5 6 7
4. Avalio negativamente os alunos ou sou muito crítico quando os seus resultados não são os esperados	1 2 3 4 5 6 7
5. Elogio os meus alunos só para que eles se esforcem mais na aula	1 2 3 4 5 6 7
6. Tendo a investir menos nos alunos quando sinto que eles não estão a empenhar-se devidamente na aula	1 2 3 4 5 6 7
7. Para manter os alunos focados na aula, tendo a enfatizar as consequências da sua falta de empenho para a obtenção de resultados	1 2 3 4 5 6 7
8. Tento controlar o que os alunos fazem no seu tempo livre	1 2 3 4 5 6 7
9. Os meus feedbacks aos alunos são normalmente bastante críticos	1 2 3 4 5 6 7
10. Uso o elogio, somente, para que os alunos completem os exercícios que proponho na aula	1 2 3 4 5 6 7
11. Tenho dificuldades em aceitar um aluno que já me desiludiu	1 2 3 4 5 6 7
12. Tendo a fazer os alunos sentirem-se inadequados/desconfortáveis em certas situações, para que se apliquem mais nos exercícios que proponho na aula	1 2 3 4 5 6 7
13. Tento interferir em outros aspetos da vida dos meus alunos, fora do contexto das aulas	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 5 - ESNPB/EFNPB

As frases seguintes descrevem diferentes experiências que as pessoas têm enquanto trabalham. Por favor, responda com base naquilo que HABITUALMENTE sente quando trabalha na atividade que indicou exercer predominantemente.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente)

1. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me compreendido(a)	1 2 3 4 5 6
2. Sinto que tenho capacidade para desempenhar bem o meu trabalho	1 2 3 4 5 6
3. Sinto que faço a maioria das coisas no meu trabalho porque “tenho que as fazer”	1 2 3 4 5 6
4. Sinto-me excluído do grupo de colegas de trabalho a que gostaria de pertencer	1 2 3 4 5 6
5. Tenho sérias dúvidas sobre se sou um bom professor	1 2 3 4 5 6
6. Sinto-me forçado a fazer muitas coisas no meu trabalho que não escolheria fazer	1 2 3 4 5 6
7. O meu trabalho permite-me tomar decisões	1 2 3 4 5 6
8. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me ouvido(a)	1 2 3 4 5 6
9. Sinto-me competente no trabalho	1 2 3 4 5 6
10. Posso basear-me no meu próprio julgamento para resolver problemas no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
11. Tenho a impressão de que as pessoas com quem trabalho não gostam de mim	1 2 3 4 5 6
12. Sinto-me decepcionado com muitas das minhas intervenções enquanto professor	1 2 3 4 5 6
13. Sinto-me pressionado para muitas coisas no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
14. Sinto que as pessoas com quem trabalho são distantes e frias comigo	1 2 3 4 5 6
15. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto que posso confiar nelas	1 2 3 4 5 6
16. Sou capaz de resolver os problemas que surgem no trabalho	1 2 3 4 5 6
17. Sinto que posso assumir responsabilidades no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
18. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto que sou um amigo(a) para elas	1 2 3 4 5 6
19. Sinto-me uma fraude quando penso nos erros que cometo enquanto professor	1 2 3 4 5 6
20. Sinto que o meu dia-a-dia de trabalho é uma série de obrigações	1 2 3 4 5 6
21. Sinto que as relações pessoais que tenho com quem trabalho são superficiais	1 2 3 4 5 6
22. Sinto-me inseguro das minhas capacidades enquanto professor	1 2 3 4 5 6
23. Sou bem-sucedido no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
24. No meu trabalho, sinto-me livre para realizar as minhas tarefas à minha maneira	1 2 3 4 5 6

ANEXO 6 - UWES/MBI

As afirmações seguintes referem-se ao modo como as pessoas se sentem no seu trabalho. Leia atentamente cada afirmação e indique se já sentiu cada um dos sentimentos apresentados. Se nunca experienciou responda “0” (zero). Se já teve esse sentimento, indique, usando uma escala de 1 a 6, a frequência com que ocorre.

Escala: 0 (Nunca) a 6 (Sempre/Todos os dias)

1. Quando estou a trabalhar, sinto-me cheio(a) de energia	0 1 2 3 4 5 6
2. Considero que o trabalho que realizo tem significado e propósito	0 1 2 3 4 5 6
3. Sinto-me esgotado(a) emocionalmente devido ao meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
4. Sinto-me cansado(a) no final do dia de trabalho	0 1 2 3 4 5 6
5. O tempo voa quando estou a trabalhar	0 1 2 3 4 5 6
6. No meu trabalho, sinto-me forte e com vigor	0 1 2 3 4 5 6
7. De manhã, sinto-me cansado(a) quando me levanto e vou para o trabalho	0 1 2 3 4 5 6
8. Consigo entender com facilidade o que sentem as outras pessoas	0 1 2 3 4 5 6
9. Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
10. Esqueço tudo o que se passa à minha volta quando estou a trabalhar	0 1 2 3 4 5 6
11. Creio que trato algumas pessoas como se fossem objetos impessoais	0 1 2 3 4 5 6
12. Trabalhar com pessoas o dia todo exige-me um grande esforço	0 1 2 3 4 5 6
13. Lido eficazmente com os problemas das outras pessoas	0 1 2 3 4 5 6
14. O meu trabalho deixa-me exausto(a)	0 1 2 3 4 5 6
15. O meu trabalho inspira-me	0 1 2 3 4 5 6
16. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar	0 1 2 3 4 5 6
17. Quando estou envolvido(a) no meu trabalho, sinto-me feliz	0 1 2 3 4 5 6
18. Sinto orgulho do trabalho que faço	0 1 2 3 4 5 6
19. Sinto que através do meu trabalho influencio positivamente a vida das outras pessoas	0 1 2 3 4 5 6
20. Sinto-me indiferente para com as pessoas por causa do meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
21. Estou imerso (a) no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
22. Posso trabalhar por longos períodos de tempo seguidos	0 1 2 3 4 5 6
23. Preocupa-me o facto de que este trabalho me esteja a tornar emocionalmente mais duro	0 1 2 3 4 5 6
24. Sinto-me com muita vitalidade	0 1 2 3 4 5 6
25. Sinto que o meu trabalho é desafiante	0 1 2 3 4 5 6
26. Quando estou a trabalhar “deixo-me levar” pelo entusiasmo que sinto	0 1 2 3 4 5 6
27. Sinto-me frustrado(a) no meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
28. Sinto que estou a trabalhar em demasia	0 1 2 3 4 5 6
29. No meu trabalho sou mentalmente muito resistente	0 1 2 3 4 5 6
30. É difícil desligar-me do meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
31. Não me preocupo com o que ocorre às pessoas com quem me relaciono emocionalmente	0 1 2 3 4 5 6

32. Trabalhar diretamente com pessoas causa-me stress	0 1 2 3 4 5 6
33. Sou perseverante no meu trabalho, mesmo quando as coisas não estão a correr bem	0 1 2 3 4 5 6
34. No meu trabalho costumo expressar as minhas opiniões e interesses	0 1 2 3 4 5 6
35. Consigo criar facilmente um ambiente calmo e relaxado com as pessoas com quem me relaciono	0 1 2 3 4 5 6
36. Sinto-me estimulado(a) depois de trabalhar em contacto com as pessoas	0 1 2 3 4 5 6
37. No meu trabalho costumo manifestar aquilo de que necessito	0 1 2 3 4 5 6
38. Dou sugestões sobre como se pode melhorar o meu trabalho	0 1 2 3 4 5 6
39. Tenho conseguido realizar-me profissionalmente	0 1 2 3 4 5 6
40. Sinto-me no limite das minhas possibilidades	0 1 2 3 4 5 6
41. Procuro tornar o trabalho o mais interessante possível	0 1 2 3 4 5 6
42. No meu trabalho lido calmamente com problemas emocionais	0 1 2 3 4 5 6
43. Sinto que as pessoas me culpam por alguns dos seus problemas	0 1 2 3 4 5 6